

# Représentations de futurs professeurs de langues romanes quant aux Approches Plurielles

*Maria Helena Araújo e Sá*

([helenasa@ua.pt](mailto:helenasa@ua.pt))

CIDTFF – Université d’Aveiro

*Silvia Melo-Pfeifer*

([silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de](mailto:silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de))

Université de Hambourg

## Résumé

Tout au long d’un semestre universitaire, de futurs enseignants de langues romanes en Allemagne ont suivi un séminaire où ils ont été mis en contact avec les quatre approches plurielles de la Didactique des Langues. Une évaluation écrite de ce séminaire a été faite en fin de semestre, rendant compte de la perception de ces futurs enseignants quant aux atouts et problèmes de ces approches, notamment en termes de valeur, utilité et facilité d’intégration en cours de langues étrangères à l’école. Dans ce chapitre, nous présenterons les arguments utilisés par les étudiants pour évaluer positivement ou négativement les approches plurielles et nous réfléchirons aux défis qu’ils soulèvent quant à leur intégration curriculaire.

## Mot-clés

représentations, formation initiale, approches plurielles, intégration curriculaire.

## Introduction

Les contextes éducatifs restent, malgré quelques exceptions, peu accessibles à l'intégration des approches plurielles (AP) en cours de langues, nonobstant la passion exprimée soit par les chercheurs, soit par quelques professionnels sur le terrain qui essayent leur insertion curriculaire. Cette résistance pourrait être le produit d'un certain choc des conceptions, des représentations et des idéologies attachées à l'enseignement-apprentissage des langues, qui circulent aussi bien dans l'école qu'en dehors de ses murs. Après tout, on parle de «cours de français» ou de «cours de langue étrangère (LE)», par exemple, cloisonnant, tout d'abord, les contenus disciplinaires et cachant, déjà dans la désignation même des cours, toutes les rencontres possibles entre les langues et les cultures. Ceci dit, les discours dominants semblent être à contre-courant des AP. Notre question de départ se situe dans la lignée de ces constatations: comment peut-on observer ce contre-courant dans le domaine de la formation initiale des enseignants de langues?

En effet, les questions suivantes restent ouvertes et constituent, selon notre perspective, des éléments qu'il faudra prendre en compte lorsqu'on vise l'intégration de ces approches à l'école:

- Quels sont les arguments utilisés par les enseignants pour freiner l'introduction des AP des langues et cultures à l'école?
- Pourquoi cette résistance? Quelle est l'origine de ces arguments? Quelles idéologies linguistiques et scolaires dévoilent-ils?
- Ces arguments varient-ils en fonction des différentes AP? Comment peuvent-ils nous renseigner sur la Didactique des Langues (DL), dans ses dimensions de recherche et de formation? Quelles pistes de travail nous donnent-ils pour le développement de ce domaine disciplinaire?

Pour approcher ces questions, nous avons mené une étude de cas à l'Université de Leipzig, en Allemagne, tout en essayant de rencontrer des éléments permettant de comprendre cette problématique dans le cadre de la formation initiale de professeurs de LE. Après un semestre de cours théoriques et d'expérimentations empiriques, basées souvent sur la didactisation de matériaux authentiques, nous avons demandé aux étudiants de se prononcer sur la validité, l'utilité et la facilité d'intégration des quatre AP à l'école, en cours de français, d'italien ou d'espagnol.

Dans cette contribution, nous nous pencherons sur les résultats obtenus par questionnaire auprès des étudiants futurs professeurs de langues. Nous présen-

terons les arguments qu'ils ont mis en avant pour ou contre l'intégration des AP en classe de langue, ces arguments étant classés autour du curriculum, de la culture scolaire, de la formation initiale, de la qualité des ressources pédagogiques et de la validité de la recherche en DL dans ce domaine.

Pour cadrer cette contribution, nous aborderons, dans un premier temps, les AP et leurs transversalités, et, dans un second temps, l'insertion de ces approches en tant que contenu didactique dans la formation initiale des professeurs de langues.

## **1. Quelques éléments de définition des approches plurielles des langues et des cultures**

Les AP des langues et des cultures peuvent être définies comme des approches didactiques qui envisagent l'enseignement-apprentissage des langues dans une perspective plurilingue et interculturelle. De ce fait, les AP saisissent les langues à travers une vision décloisonnée et transversale qui met en avant leurs rapports (similitudes, spécificités, continuums, points de contact, mixages, etc.). Tout comme le nom le suggère, les AP s'opposent ainsi à des approches monolingues et monoculturelles de l'éducation linguistique, défiant des présupposés bien connus et répandus tels que l'exclusivité d'une langue unique en classe de LE ou le besoin de partager une langue commune dans l'interaction sociale:

Par définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. (Candelier, 2008, p.68).

Même si des contributions récentes ont montré la difficulté à les dissocier les unes des autres (Gajo, 2008), nous pouvons, provisoirement, et pour des effets de clarification, énoncer quatre AP des langues et des cultures: l'intercompréhension, l'éveil aux langues, la didactique intégrée et l'approche interculturelle (Candelier et al., 2007).

Dans l'une de ses acceptions les plus répandues, l'*intercompréhension* peut être définie comme une AP qui met en place des stratégies de transfert, visant la réception de textes oraux ou écrits dans des langues appartenant à une même famille linguistique. Dans une perspective plus large et complexe, l'intercompréhension est envisagée dans une triple perspective inter-, intra- et trans- fa-

miliaire (Degache & Melo, 2008). L'intercompréhension peut encore être comprise sous un point de vue interactionnel, où les interlocuteurs, s'appuyant sur des stratégies conversationnelles de négociation, co-construisent le sens pendant l'interaction plurilingue. De sa part, *l'éveil aux langues* mobilise tous les vécus et répertoires linguistiques des enfants, pour développer des tâches, surtout ludiques, à valeur métacognitive, métalinguistique et méta-communicative (Candelier, 2007). La *didactique intégrée* vise la construction et rentabilisation des synergies linguistiques, curriculaires et procédurales dans le contexte de l'enseignement des langues à l'école, essayant de bâtir un curriculum linguistique spiralé, où tous les apprentissages linguistiques participent au développement de la conscience d'apprenant des sujets. Pour finir, *l'approche interculturelle*, se distinguant par son penchant «culture» à l'instar de «langue», vise le développement d'attitudes, de savoirs et savoirs-faire par rapport à la diversité culturelle. Ceci dit, l'approche interculturelle ne se borne pas au traitement de la diversité culturelle, intégrant aussi, de façon articulée, des problématiques liées à la diversité linguistique.

Ces quatre AP visent le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997), holistique et intégrative, qui reconnaît, dynamise et exploite, à des fins pédagogiques, les expériences linguistiques et culturelles préalables des sujets. Elles poursuivent une éducation linguistique globale et dynamique, bien éloignée du présupposé que les langues s'acquièrent de façon juxtaposée, linéaire et universelle, c'est-à-dire, selon les mêmes stratégies et avec les mêmes buts pour tous les sujets. De ce fait, les AP envisagent des parcours d'apprentissage différenciés, prenant appui sur les «déjà-là» ou les savoirs préalables, et invitant les sujets à suivre une pédagogie de la découverte et du transfert, pour profiter des synergies (méta) linguistiques et (méta) cognitives qui peuvent s'établir au cours du contact *entre* et *avec* les langues.

Prenant appui sur ces aspects, deux orientations sont à reconnaître dans les AP: d'une part, une orientation rétrospective, puisqu'elles s'appuient sur les savoirs préalables et stimulent leur mobilisation en classe, afin de rendre plus souple, plus rapide et plus durable l'enseignement-apprentissage d'une langue; d'autre part, une orientation prospective, puisque ces approches, permettant le contact avec de nouveaux matériaux linguistiques, éveillent l'intérêt, la curiosité et les activités cognitivo-verbales indispensables à la poursuite de nouveaux projets d'apprentissage.

## 2. Approches plurielles et formation initiale d'enseignants de langues

Si les AP occupent actuellement une place prépondérante dans la DL, c'est aussi parce que ce domaine disciplinaire investit de plus en plus dans sa vocation pour l'intervention sociale, et ceci autour de ses quatre «dimensions constitutives»: recherche, formation (d'enseignants et d'apprenants), curriculaire et politique (Alarcão et al., 2009; Béacco, 2013).

Pourtant, force est de constater que ces dimensions évoluent souvent à différentes vitesses et que leurs acquis ont un impact très asymétrique et peu articulé (parfois même incohérent) sur les terrains scolaires. Ainsi, et en ce qui concerne la perméabilité entre les discours de la recherche en DL et les pratiques scolaires, nous avons déjà observé, pour ce qui est l'une des AP (l'intercompréhension), que:

Si le concept circule assez aisément dans le discours de la recherche, il est souvent très peu connu sur le terrain des discours et des pratiques scolaires. Ce manque de mobilité observé entre ces deux terrains didactiques – celui de la recherche et celui de l'action professionnelle – nous a poussé à interroger les possibilités de migration du concept vers le domaine de la formation des enseignants, afin qu'il puisse être mis à profit d'une éducation au plurilinguisme (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009).

Cet état des lieux peut être transposé aux autres AP, à l'exception de l'approche interculturelle, qui a déjà bel et bien fait son entrée dans les pratiques de classe, depuis sa reconnaissance dans les documents officiels, dans les programmes et dans les manuels de nombreuses langues étrangères.

Mais suivons ce cheminement interrogatif, cette fois-ci dans le cadre de la formation initiale de professeurs de langues.

Les futurs enseignants semblent, très souvent, bâtir leurs compétences et savoirs professionnels sur leurs expériences d'enseignement et d'apprentissage préalables qui encadrent leur formation initiale. Ces expériences donnent lieu à l'émergence de théories subjectives qui constituent un réservoir de conceptions et de pratiques. Comme l'ont exprimé Stenberg et al., «when student teachers begin their teacher education, their developing teacher identities include a large number of beliefs about the work of teaching (...)». (Stenberg et al., 2014, p.204). À l'université, par exemple, ces théories subjectives peuvent trouver un terrain fertile de (dé/re)construction dans les observations empiriques des étudiants, soit comme apprenants (ils y suivent des cours de langue étrangère,

notamment dans les langues qu'ils sont censées enseigner par la suite), soit comme observateurs de classes de professeurs chevronnés (notamment lors de stages pédagogiques). Ces théories sont alors confrontées à de nouveaux états des lieux des savoirs didactiques et constituent des filtres durant la formation, ralentissant ou incitant l'adhésion des sujets aux contenus didactiques abordés.

Dans le cas de l'inclusion des AP dans les cours de didactique à l'université, la discussion autour de leurs fondements de base (et les possibles bénéfices pédagogiques, curriculaires, cognitifs, socio-affectifs, etc.) se heurtent à ces théories subjectives, bâties, comme l'on vient de dire, sur des expériences qui traduisent souvent des modèles monolingues de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les pratiques et les *habitus* monolingues des écoles (Gogolin, 2008), associés aux pratiques monoglossiques en cours de langues (séparation des langues, monolinguisme supposé ou visé des interactions pendant le cours, etc.) sont, fréquemment, à la base de «conflits cognitifs» lorsque les AP sont abordées dans la formation (initiale et continue).

Ceci dit, les étudiants s'interrogent fréquemment sur le bienfondé des AP car, comme ils le disent souvent, «j'ai appris les langues autrement», «pendant les cours, on ne parlait que dans la langue-cible X», «ma prof préférée faisait autrement» ou «je n'ai jamais observé ce type d'exercices en classe» (extraits de notre corpus d'observation de cours). Comme le rappellent Horn et al. (2008), «the adoption and rejection of information is based on student teachers' visions of good teaching, which are connected to student teachers themselves, that is, their developing teacher identities» (cité par Stenberg et al., 2014, p.205). Dans cette perspective, des années de développement d'une expertise d'apprentissage de langues sont mises en cause par quelques semestres de formation en DL. Or, si nous envisageons la formation de formateurs dans sa visée transformatrice et réflexive, en raison de sa capacité à participer au développement de «l'adaptabilité professionnelle» (Cavalli, 2007) et à l'élargissement des répertoires didactiques des enseignants, ces conflits cognitifs concernant les AP et leur intégration curriculaire peuvent aider le futur formateur à s'interroger en tant que personne, en tant que professionnel et en tant que citoyen (Pinho, 2008), sur la validité et les fondements des pratiques observées et vécues auparavant. Autrement dit, ces conflits peuvent être utilisés comme moteurs de la formation et du développement professionnel, car ils constituent un important inducteur de réflexion critique du sujet à l'égard de ses propres théories et croyances.

Tout en étant un pont entre le discours de recherche et les discours et les pratiques de salle de classe, la formation de formateurs/professeurs s'avère indispensable à la (dé/re)construction de représentations quant aux théories et pratiques d'enseignement-apprentissage (Andrade, 2007; Cavalli, 2007; Nevelling, 2013; Pinho, 2008). Dans ce cadre, «teacher educators should be aware of a 'starting point' for student teachers' teacher identity in order to support their professional development in meaningful and effective ways during their teacher education» (Stenberg et al., 2014, p.204). Ceci signifie qu'il faut connaître, dès le départ, les représentations des futurs enseignants sur les contenus de la formation, afin de bâtir de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs professionnels de façon consciente et (re)constructive. Ceci implique de revisiter et réfléchir sur les idéologies qui cadrent l'enseignement scolaire, sur les objectifs de l'enseignement des langues étrangères et sur les pratiques de classe, tout en essayant de construire, pour ensuite l'interroger, une théorie didactique qui donne cohérence à ces mêmes éléments. Ceci implique, encore, de revisiter des concepts qui circulent peut-être trop aisément, et dans le discours de la DL, et dans les terrains sociaux (tels que «langue cible», «erreur», «interférence» ou «compétence»), pour ensuite repenser les effets de leur utilisation en dehors de toute critique dans la formation, ainsi que leur impact sur les futures pratiques professionnelles des sujets en classe de langue.

### **3. Étude empirique**

#### **3.1 Contexte, participants et méthodologie**

Pour essayer de répondre à nos questions de recherche (voir Introduction), nous avons développé une étude de cas, pendant un semestre universitaire (premier semestre 2013/2014), avec 20 étudiants de Master, futurs enseignants de langues romanes (français, espagnol et italien), à l'Université de Leipzig, en Allemagne. Nous avons proposé, après deux séances d'introduction à la valeur du plurilinguisme individuel et sociétal en contexte scolaire (une séance correspondant à 90 minutes), un parcours de contact successif avec les quatre AP, chaque approche comptant 2 séances (développées par les étudiants eux-mêmes). La première de ces deux séances était plutôt théorique ; la seconde, en format atelier, envisageait le contact avec des matériaux et ressources pédagogiques pour la classe. Les séances théoriques et empiriques furent modérées par différents groupes et la distribution des thèmes et des séances fut effectuée pendant la première session (tableau 1). Après le contact successif

avec les quatre AP, deux séances furent accordées au traitement de deux questions transversales : l'intégration curriculaire et l'évaluation des acquis. Les deux dernières séances furent consacrées à la discussion des atouts, limites et problèmes identifiés par les futurs enseignants.

Pour recueillir les propos des étudiants, nous avons fait passer un questionnaire à la fin de l'antépénultième session, sur les atouts, potentialités, limites et problèmes des AP. Durant les deux dernières séances, nous avons présenté les résultats de cette enquête et avons discuté et revisité, en groupe, les conclusions de l'analyse, afin de partager et discuter les points de vue individuels.

Le tableau 1 illustre l'organisation du semestre<sup>1</sup>.

<b>Thèmes</b>	<b>Modérateur(s)<sup>1</sup></b>
Présentation/Tutorium/Distribution des thèmes et des séances	Sílvia Melo-Pfeifer LK
Questionnaire sur la biographie langagière et découverte du thème (Einführung)	S. Melo-Pfeifer
Qu'est-ce que les approches plurielles/approcci plurali? Translanguaging as a resource	S. Melo-Pfeifer
Intercomprensión en lenguas románicas (LR): un rêve? Un tabou ?	AG & MW
La intercomprensió en llengües romàniques/Intercomprehen-siunea în limbi romanice : créons et expérimentons nos activités pour la classe! (Atelier)	JP & AP
L'approche interculturelle : un plus ou un déjà-là?	CF & AML
A abordagem intercultural na aula de francês e de italiano (Atelier)	SL & JK
Language awakening/Despertar para as línguas? Princípios e objetivos & atividades	VM
“Language awakening” e educazione al plurilinguismo: attività en classe de français et d’italien (Atelier)	LK & IL
Didactique intégrée/didattica integrata: qu'est-ce que c'est?	SA & IH
Atividades de “didattica integrada” na aula de francês e de italiano (Atelier)	AH & MK

<sup>1</sup> Le premier contact des étudiants avec les AP fut la lecture du programme de la discipline en format plurilingue.



L'integrazione curriculare degli approcci plurali: quale ruolo nelle classi di italiano e di francese? /	AK & CS
La question de l'évaluation des approches plurielles	LV, JR & SG
Approches plurielles: atouts, limites et problèmes (synthèse)	S. Melo-Pfeifer
Bilan (individuel et collectif) et présentation des données du questionnaire	S. Melo-Pfeifer

**Tableau 1. L'organisation du semestre.**

Pour ce qui est du questionnaire utilisé, nous avons posé les questions suivantes :

- Was ist ein pluraler Ansatz? / Qu'est-ce qu'une approche plurielle?
- Welchen pluralen Ansatz... / Quelle approche plurielle...
  - magst Du am liebsten? Warum? / préfères-tu? Pourquoi?
  - findest Du am wertvollsten im FSU? Warum? / a le plus de valeur en cours de langue? Pourquoi?
  - kann man am einfachsten in der FSU integrieren? Warum? / est la plus facile à intégrer en cours? Pourquoi?
- Das Beste an den pluralen Ansätzen ist... / Le meilleur dans les approches plurielles, c'est...
- Das Schlimmste an den pluralen Ansätze ist... / Le pire dans les approches plurielles, c'est...
- Meinungen / Opinions (voir tableau 2, pour une représentation visuelle incomplète).

<b>Affirmations</b>	+	+	±	-	-
	+				-
Les AP sont des méthodes innovantes d'apprentissage des LE.					
Les AP sont des méthodes motivantes d'apprentissage des LE.					
(...)					

**Tableau 2. Affirmations sur les AP.**

Pour ce qui est de la présentation des résultats des questions: «Quelle approche plurielle... préfères-tu? Pourquoi? a le plus de valeur en cours de langue? Pourquoi? est la plus facile à intégrer en cours? Pourquoi?», nous avons structuré les réponses des étudiants suivant les catégories du tableau 3 (sections 4.1, 4.2 et 4.3).

<b>Catégories</b>	<b>Définition</b>
Atouts éducatifs	En rapport avec l'éducation pour la citoyenneté démocratique et humaniste, l'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle.
Atouts socio-affectifs	En rapport avec le développement d'attitudes positives face à l'enseignement-apprentissage des langues et de la motivation de l'apprenant.
Atouts pédagogiques-organisationnels	En rapport avec la culture scolaire, le travail collaboratif entre enseignants, la gestion curriculaire des langues et l'(in) disponibilité des matériaux pédagogiques.
Atouts acquisitionnels	En rapport avec l'efficacité et l'économie cognitives, la valeur facilitatrice du transfert de savoirs préalables et le développement de stratégies d'apprentissage de langues.

**Tableau 3. Catégories d'analyse**

Notons que ces catégories n'étaient pas préalables à la collecte de données, mais qu'elles ont émergé de notre lecture et analyse des réponses des futurs professeurs.

Pour l'analyse des autres questions, nous avons suivi une méthodologie ancrée sur l'analyse du discours, en essayant de catégoriser et d'explicitier la nature des aspects positifs et négatifs pointés par le public quant aux AP (section 4.4). La présentation et l'analyse des résultats se terminent par la discussion des tendances de classification du degré de concordance avec des affirmations sur les AP, présentées dans le tableau 2 (section 4.5).

Les réponses anonymes ont été données en allemand. Nous présentons, par la suite, les résultats obtenus, en fournissant, si utile pour illustrer nos propos, le discours direct des futurs professeurs (notre traduction). Nous n'aborderons pas les définitions d'approche plurielle fournies par nos sujets, car elles n'apportent pas d'éléments de réponse à nos questions de recherche.

#### **4. Présentation des résultats**

#### 4.1. Quelle approche plurielle préfères-tu ?

En ce qui concerne la préférence des sujets par rapport aux différentes AP, nous observons, dans les réponses des étudiants, une prédilection pour l'approche interculturelle (7 réponses), suivie de près par l'intercompréhension (6 réponses). Ce qui semble distinguer le positionnement des sujets par rapport à ces deux approches, c'est plutôt le type d'arguments qu'ils mobilisent. Ainsi, pour les passionnés de l'approche interculturelle, ce sont ses atouts éducatifs et son impact social qui sont mis en avant:

- Atouts éducatifs: «Parce que cette AP éloigne les apprenants de préjugés, stéréotypes et phénomènes subséquents, comme le racisme ou le nationalisme exacerbé; parce qu'elle forme également positivement la personnalité et éduque les apprenants dans le sens de devenir des Hommes plus ouverts».

La préférence pour l'intercompréhension, par contre, est bâtie sur une trilogie d'arguments, liés:

- **à l'expérience personnelle** : «C'est celle que je connais et utilise le mieux» ;
- **à des atouts socio-affectifs** : «La reprise de langues romanes de la même famille est gratifiante et éveille la curiosité des apprenants» ;
- **à des atouts pédagogique-organisationnels**: «Surtout parce que les matériaux sont déjà assez diversifiés et permettent un usage très créatif en classe»; «Parce que cette AP apporte beaucoup, même si avec des moyens/matériaux limités».

La didactique intégrée est signalée comme la préférée par 4 sujets, en raison de ses avantages pédagogique-organisationnels et acquisitionnels, basés sur le développement (méta)cognitif de l'apprenant:

- Atouts pédagogique-organisationnels: «Elle permet le travail collaboratif entre enseignants de LE et n'augmente pas leur besoin de préparation»; «Elle entraîne un rapport réel à la réalité quotidienne de l'école et elle oblige les enseignants de différentes langues à échanger (contenus, méthodes, outils, etc.)»;
- Atouts acquisitionnels: «Elle encourage un apprentissage transversal des langues; les apprenants peuvent apprendre et approfondir des stratégies d'apprentissage, sans toujours entendre les mêmes choses en classe».

L'éveil aux langues, éventuellement dû au fait que cette approche reste plutôt destinée à des enfants de la maternelle et du primaire, ne semble pas attirer l'attention de ce public<sup>2</sup>, qui enseignera à l'école secondaire. Une étudiante réfère, tout de même, que l'éveil aux langues possède des atouts cognitifs, car elle «constitue une préparation intensive à l'apprentissage de langues à l'école».

Nous pouvons donc signaler une évaluation positive des AP, même si les préférences ne vont pas toutes dans le même sens, ce qui est en rapport avec l'identité professionnelle en construction (et en projection) de chaque sujet.

#### **4.2. Quelle approche plurielle a plus de valeur en cours de langue? Pourquoi?**

La dévalorisation de l'éveil aux langues par ce public se manifeste également dans cette section (et dans la suivante), aucun étudiant ne soulignant sa valeur en cours de langues. Encore une fois, l'approche interculturelle semble être la plus valorisée (7 réponses), suivie de l'intercompréhension (5 réponses) et de la didactique intégrée (4 réponses). Ce sont les atouts éducatifs de l'approche interculturelle qui sont mis en avant, dans ce cas pour justifier sa valeur en cours de langues:

- «Parce qu'elle permet de voir, à travers le cours de langue, l'Homme en tant qu'individu et être social»;
- «Ouverture, tolérance, apprentissage en scénarios authentiques où il faut établir/développer un rapport productif et positif avec la Différence»;
- «Elle met en rapport les compétences disciplinaires et sociales et contribue à la formation générale de l'Homme, à l'ouverture vers la nouveauté et à la conscience de soi».

De son côté, l'intercompréhension mobilise des arguments autour des avantages socio-affectifs et (méta)cognitifs de sa possible insertion en cours de langues:

- Atouts socio-affectifs: «C'est motivant pour les apprenants» ;

---

2 Un signe de ce désintérêt est bien le fait que seule une étudiante a garanti la présentation théorique de cette approche (voir Tableau 1).

- Atouts acquisitionnels: «Augmente la conscience linguistique, ce qui peut aider dans l'apprentissage d'autres LE»; «Par l'intermédiaire de l'IC, le lexique mental des apprenants augmente énormément».

Pour ce qui est de la valorisation de l'insertion curriculaire de la didactique intégrée, ce sont, encore une fois, des atouts pédagogique-organisationnels et (méta)cognitifs qui sont reconnus par les étudiants:

- Atouts pédagogique-organisationnels: «Parce qu'elle peut être mise aisément en pratique»;
- Atouts acquisitionnels: «Je trouve logique de ne pas surcharger cognitivement les apprenants, sans raison apparente, avec des aspects qu'ils ont déjà appris dans d'autres matières, linguistiques ou pas».

Ces réponses nous laissent remarquer le poids d'une identité professionnelle en construction lorsqu'il s'agit de réfléchir sur de nouveaux contenus didactiques. Ces identités, tel qu'on peut le remarquer dans les voix des étudiants, sont bâties sur des intérêts, des peurs, des chimères, des fantasmes, la reconnaissance d'aptitudes et de points faibles, la capacité à analyser les complexités des terrains d'actuation et de « prévoir » des effets et des impacts des AP sur un public scolaire hétérogène.

#### **4.3. Quelle est l'approche plurielle la plus facile à intégrer? Pourquoi ?**

La question de l'intégration des AP reste très prégnante dans la recherche en DL, en général, et dans les études autour de l'Intercompréhension, en particulier<sup>3</sup>. Les possibilités de cette intégration semblent tourner autour des questions liées aux méthodologies de sa mise en pratique et aux matériaux déjà existants. En conséquence, par rapport à la facilité d'intégration, toutes les approches mobilisent des arguments en rapport avec des aspects organisationnels, notamment concernant les matériaux disponibles.

Ainsi, comme déjà souligné dans l'encadrement théorique de cette contribution, l'approche interculturelle semble la plus apte à se voir acceptée en cours de langue, ceci en raison de tous les artéfacts disponibles (6 réponses).

---

3 Voir, en particulier, ARAÚJO E SÁ, M. H. (coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension. Rapport*. SI : MIRIADI. <http://fr.slideshare.net/Miriadi/prestation-7-1>. Ce rapport a été élaboré dans le cadre du projet MIRIADI: "Mutualisation et innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance", coordonné par Sandra Garbarino de l'Université Lumière Lyon 2.

Ces atouts pédagogique-organisationnels sont mis en évidence dans les réponses suivantes:

- **«Très grand choix en termes de possibilités d'intégration et de matériaux, notamment des médias»;**
- **«Elle peut être présente dans tous les domaines culturels et, donc, facilement et globalement intégrée en cours de LE»;**
- **«Elle est déjà présente dans les manuels; elle est aussi déjà inscrite dans les programmes (Instructions)»;**
- **«Elle est déjà partiellement inscrite dans les manuels et dans les programmes curriculaires, en tant que moyen de développement de la compétence sociale, et peut être ainsi introduite plus souvent en classe».**

Ces réponses illustrent bel et bien que les programmes scolaires et les manuels sont des outils de travail qui cadrent et attribuent une position de légitimité aux AP.

Les arguments présentés quant à la facilité d'intégration des autres approches sont plus hétérogènes et œuvrent dans plusieurs directions. En effet, en ce qui concerne l'intercompréhension, la facilité de son intégration curriculaire semble être appuyée par des arguments (méta)cognitifs et pédagogique-organisationnels:

- Atouts acquisitionnels: «Parce qu'il y a beaucoup de parallélismes entre les langues»;
- Atouts pédagogique-organisationnels: «Des instructions simples sont suffisantes», «L'enseignant peut donner des exemples spontanés, sans planification préalable».

Cette même typologie d'atouts est présentée par rapport à la didactique intégrée, dont les avantages se situent, tout comme pour l'intercompréhension, aux niveaux acquisitionnels et pédagogique-organisationnels:

- Atouts pédagogique-organisationnels: «Avec cette méthode, presque tous les domaines d'apprentissage sont couverts (grammatique, lexique, etc.)»;
- Atouts acquisitionnels: «Elle développe une pensée intégrée sur les langues», «Apprentissages préalables des apprenants de langues».

Comme déjà énoncé, les aspects pédagogique-organisationnels semblent jouer un rôle assez important, sinon déterminant, dans la perception de facilité pour ce qui est de l'insertion curriculaire des AP. Ces aspects sont souvent en rapport avec des problématiques liées à la gestion curriculaire : la gestion des contenus, la disponibilité et l'accessibilité des matériaux et dispositifs didactiques, la culture scolaire et le besoin de travail collaboratif entre les professeurs, la formation et réceptivité des enseignants, ou bien, les programmes/instructions et les manuels scolaires. D'après les sujets, les AP ont des potentiels avantages acquisitionnels en cours de langue, notamment du point de vue cognitif et métacognitif : elles doivent ouvrir à la rapidité et facilité des apprentissages, doivent favoriser l'exploitation des pré-acquis et faciliter l'intégration des apprentissages.

#### **4.4. Le meilleur et le pire dans les approches plurielles, c'est...**

Quant à la perception des aspects les plus et moins forts dans la radiation des AP et dans leur effective intégration curriculaire, les futurs enseignants de langues romanes pointent le même argumentaire, lié aux discours humanistes, aux atouts cognitifs, affectifs et pédagogique-organisationnels. Ainsi, du côté des aspects perçus comme positifs, les étudiants se réfèrent aux discours et aux idéologies liés aux AP, notamment en ce qui concerne leur :

- diversité et flexibilité;
- potentiel éducatif, formatif et humaniste;
- conceptualisation cohérente et logique;
- capacité de promouvoir une pensée européenne et intégrative, aidant à relativiser le soi;
- rapport à la vie quotidienne.

Un autre aspect perçu comme positif par les futurs enseignants concerne les propositions pratiques mises en avant par les AP, en particulier : le rapport entre les langues et les cultures, l'économie cognitive du côté de l'apprenant, l'apprentissage de plusieurs aspects sur les langues et la valorisation des stratégies d'apprentissage. Ceci dit, les étudiants reconnaissent les atouts pédagogique-organisationnels, socio-affectifs et (méta)cognitifs et la souplesse des AP.

En ce qui concerne les aspects perçus comme négatifs, les réponses des étudiants tournent autour de trois types d'arguments : l'état naissant du développement didactique, la relation avec les contextes et le rapport à l'apprentissage.

En ce qui concerne le développement didactique, les futurs enseignants envisagent les AP comme restant encore partiellement imprécises. Ils soulignent en particulier quatre freins: i) les matériaux ne sont pas assez développés et sont peu abondants; ii) les textes théoriques sont «flous»; iii) le contrôle des résultats/l'évaluation du parcours des apprenants reste à définir ; et, iv) les quatre AP ne sont pas faciles à distinguer et restent encore méconnues à l'école.

Quant à la relation avec les contextes, les sujets en formation craignent que les AP présupposent beaucoup de travail supplémentaire, d'engagement de la part de l'enseignant et de travail collaboratif avec d'autres collègues, ce qui peut poser des difficultés accrues (qu'ils ne sont pas en mesure d'explicitier). Sur ces possibles freins et défis, les sujets expliquent:

- **«Je sais comment ça se met en place, MAIS sans le soutien de l'école, des autres collègues et sans matériaux (avec tout le temps supplémentaire que cela exige), leur intégration est très difficile»;**
- **«Je ne sais pas: i) quand et comment connecter ces approches à la classe; ii) comment les enseignants chevronnés vont réagir à ces nouvelles approches; iii) comment convaincre les autorités sur la valeur de l'usage de ces nouvelles approches»;**
- **«Les enseignants ne connaissent pas toutes les LR (insécurité linguistique dans la mise en place)».**

En ce qui concerne le rapport à l'apprentissage, les étudiants semblent avoir peur de la surcharge cognitive que l'intégration curriculaire des AP peut provoquer chez les apprenants. Ils craignent que ceux-ci ne prennent ces approches comme un jeu et non comme une tâche scolaire, qu'ils se sentent surchargés, qu'ils ne soient pas suffisamment motivés, ou encore qu'ils confondent toutes les langues. Ces réponses relativisent les discours optimistes liés à la valorisation et facilité d'intégration des AP, tels que présentés dans les sections précédentes, et mettent en évidence le poids, toujours présent, des pratiques monolingues et monoglossiques après un semestre de formation liée aux AP et à la didactique de l'intercompréhension.

#### **4.5. Une évaluation conjointe: opinions**

Dans la dernière question, les sujets ont été appelés à se positionner par rapport à 9 affirmations concernant les AP dans leur ensemble. Le tableau 4 illustre le positionnement des futurs enseignants à l'égard des aspects méthodologiques et acquisitionnels, liés à l'utilisation de ces approches. Notons que ces affir-



mations ont constitué des points de discussion et de repère durant le semestre, soit dans les sessions plus théoriques, soit dans les sessions en format atelier. Le but de cette question était de faire le point sur les aspects jugés les plus controversés pendant le semestre.

<b>Affirmations</b>	<b>+</b> <b>+</b>	<b>+</b>	<b>±</b>	<b>-</b>	<b>-</b> <b>-</b>
Les AP sont des méthodes innovantes d'apprentissage des LE.	<b>8</b>	7	1		
Les AP sont des méthodes motivantes d'apprentissage des LE.	5	<b>7</b>	3	1	
Les AP facilitent l'apprentissage des LE.	3	5	<b>8</b>		
Les AP rendent plus rapide l'apprentissage des LE.	2	5	<b>7</b>	2	
Les AP rendent plus drôle/amusant l'apprentissage des LE.	3	6	5	2	
Les AP renouvellent les routines curriculaires.	<b>7</b>	5	3	1	
Les AP questionnent les compétences du professeur de LE.	4		3	<b>6</b>	2
Les AP réduisent l'usage de la LE en classe.		2	<b>7</b>	5	
J'ai envie d'utiliser les AP en classe.	3	<b>10</b>	3		

**Tableau 4. Positionnement des sujets quant aux approches plurielles à la fin du semestre.**

Ce tableau illustre, à notre avis, une certaine neutralité, de la part de ces étudiants, à l'égard des AP, notamment en ce qui concerne la facilitation et la vitesse des apprentissages (aspects cognitifs). Les aspects socio-affectifs (motivation, divertissement, etc.) se situent dans un pôle à peine positif. Des questions liées à des aspects méthodologiques se voient reconnaître des valorisations du côté «tout à fait positif (++)». Ainsi, seules les affirmations «les AP sont des méthodes innovantes d'apprentissages des LE» et «les AP renouvellent les routines curriculaires» ont obtenu la majorité de réponses du côté «tout à fait d'accord». Les étudiants reconnaissent que les approches plurilingues ne questionnent pas (trop) les compétences du professeur, ni ne réduisent l'usage de la LE en classe, mais leur désir de les utiliser semble tout de même être à considérer avec prudence.

## 5. Synthèse et discussion

Notre étude a permis de cerner les représentations de futurs enseignants de langues romanes, d'une université en Allemagne, sur les différentes AP. Nous avons pu nous rendre compte qu'après un semestre de contact avec ces approches, ces étudiants ont tous développé ce que nous pouvons appeler une «théorie personnelle de la réception des approches plurielles» à l'école. Pour ce qui est des raisonnements mis en avant pour justifier une préférence, la valeur ou la facilité d'intégration curriculaire des AP, nous avons pu construire une typologie d'arguments: arguments liés à l'éducation humaniste et aux avantages socio-affectifs, acquisitionnels et pédagogique-organisationnels.

Ces types d'arguments ne sont pas tous chargés des mêmes éléments lorsqu'on parle des différentes AP, mais nous pouvons néanmoins dégager des tendances par rapport à leur utilisation. Ainsi, l'approche interculturelle est plutôt valorisée par les futurs enseignants en raison des avantages organisationnels et éducatifs/humanistes. De son côté, l'intercompréhension se voit reconnaître des avantages liés à l'expérience personnelle, ainsi que des atouts socio-affectifs, pédagogique-organisationnels et acquisitionnels. La didactique intégrée, quant à elle, mobilise, de façon assez récurrente, des arguments positifs du type pédagogique-organisationnel et acquisitionnel. Il semble que les étudiants ne valorisent pas toutes les AP de la même façon: l'éveil aux langues, par exemple, n'est pas perçu comme utile pour leurs parcours professionnels, qu'ils anticipent déjà<sup>4</sup>.

Nous avons pu remarquer, à travers notre questionnaire, une évaluation souvent (très) positive des AP (d'un point de vue axiologique et théorique et de leurs potentialités). En effet, ces approches semblent avoir été bien comprises et elles sont didactiquement valorisées (en tant que possibilité). Pourtant, les futurs professeurs voient un impact incertain sur l'école et ses modes de travail, sur les apprenants et l'apprentissage de la langue. Ils se focalisent sur des questions (souvent conflictuelles) concernant, d'une part, la mise en pratique des AP (matériaux, évaluation...) et, d'autre part, des aspects de gestion et organisationnels. Ainsi, nous avons pu remarquer 5 catégories de problèmes soulevés par les étudiants:

- Curriculaires (programmes, évaluation, etc.);
- Culture scolaire (côté enseignants et apprenants): gestion des langues, gestion de l'interaction en classe, etc.);

---

4 Ces étudiants de Master ont déjà fait, à l'époque, des observations de classes, dans le cadre de leur formation.

- Outils et évaluation en classe;
- Formation des enseignants;
- Recherche dans le domaine et savoir didactique construit (encore «non mûri» et trop abstrait).

Ces problèmes et scepticismes ne relèvent pas tous des théories subjectives initiales de notre public. Bien que les modèles de transmission monolingue et monoglossique soient encore présents dans la catégorie «culture scolaire», nous retrouvons à leur côté des problématiques liées à l'évaluation des acquis et des dimensions telles que le «savoir-être», qui font leur chemin dans la recherche depuis peu<sup>5</sup>. Nos sujets reconnaissent également le manque de visibilité et donc de légitimité de ces approches dans les documents qui cadrent l'action didactique (manuels, programmes, etc.), documents qui pourraient contribuer à l'insertion curriculaire des AP à l'école et œuvrer en faveur de leur faisabilité.

Pour conclure, nous envisageons la formation de professeurs/formateurs en tant que contexte et outil indispensable de passage d'un renouvellement épistémologique en DL du terrain de la recherche vers celui des pratiques et, en même temps, de dialogue entre ces deux terrains. Selon nous, les représentations des futurs professeurs de langues quant aux AP ne peuvent qu'interroger notre discipline et pousser nos recherches vers le champ éducatif, nous aidant à mieux percevoir ses besoins ainsi que les conditions réels d'insertion curriculaire de ces approches.

## Références bibliographiques

- Alarcão, I; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). "De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique". *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6/1, 3-36.
- Andrade, A. I. (2007). "Réflexion autour de l'identité professionnelle: un projet de formation". *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives*. Paris: Clé International, 116-124.

---

5 Voir, à ce propos, le travail de fond de l'équipe du projet CARAP, Candelier, 2007 ; un lot de travail du projet Miriadi vise aussi à construire des référentiels pour l'évaluation des approches pédagogiques intercompréhensives et pour la formation des enseignants de langues.

- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). “Intercompréhension et éducation au plurilinguisme : de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe”. *II Assises du Plurilinguisme*, 18/19 juin, Berlin. Récupéré le 22 septembre de 2015 du site de (OEP) Observatorio Europeo de Plurilingüismo: [http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2207:programme-et-contributions&catid=88888966&Itemid=178378449&lang=it](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=2207:programme-et-contributions&catid=88888966&Itemid=178378449&lang=it)
- Beacco, J.-C. (Dir.) (2013). Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité. Paris: Didier.
- Candelier, M. (2007). “Awakening to languages and Language policy”. En Cenoz, J. & Hornberger, N. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition (pp. 219-232), Vol 6. Knowledge about Language. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Candelier, M. (2008). “Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l’autre”. *Les Cahiers de l’ACEDLE*, 4/1, 65-90.
- Candelier, M.; Camilleri Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.; Lorincz, I.; Meißner, F. & Schröder, S. (2007) CARAP. Un Cadre De Référence pour les Approches Plurielles des langues et des Cultures. Compétences et ressources. CELV (Centre Européen pour le Langue Vivantes). Trad. in italiano a cura di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini, *CARAP*. Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Council of Europe - Italiano LinguaDue, 2012.
- Causa, M. (2007). “Introduction”. *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives*. Paris: Clé International, 5-11.
- Cavalli, M. (2007). “Prise en compte des représentations sociales: entre discours et pratiques”. *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives*. Paris: Clé International, 126-135.
- Coste, D.; Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- Degache, C. & Melo, S. (2008). “Un concept aux multiples facettes”. *Les Langues Modernes*. Dossier: *L’Intercompréhension*, 1, 7-14.

- Gajo, L. (2008). “L’intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue”. En Grin, F. & Virginie Conti, V. (Eds.). *S’entendre entre langues voisines: vers l’intercompréhension*. Genève: Georg
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Nevelling, C. (2013). “Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive”. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 7/2, 97-129.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Doutoramento).
- Stenberg, K.; Karlsson, L.; Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). “Beginning student teachers’ teacher identities based on their practical theories”. *European Journal of Teacher Education*, 37:2, 204-219. DOI: 10.1080/02619768.2014.882309.

## (Footnotes)

- 1 Les noms des étudiants ont été rendus anonymes.